

## **Tramas de la experiencia juvenil en la escuela media: prácticas políticas, regulaciones y percepción de injusticias**

Nombre y apellido: Pedro Núñez

Pertenencia institucional: CONICET-FLACSO-UBA

Dirección de correo electrónico: [pnunez@flacso.org.ar](mailto:pnunez@flacso.org.ar)

### **Introducción**

En esta ponencia indagamos en las experiencias juveniles en la escuela media, enfocándonos en las dinámicas que adquieren los procesos de convivencia escolar y de construcción de la ciudadanía. En este trabajo exploramos la forma que adquieren los procesos de convivencia escolar en la trama cotidiana de las escuelas, prestando atención a tres aspectos: la presencia y regulación de instancias de participación de los estudiantes, la percepción de situaciones injustas y la construcción de demandas estudiantiles antes hechos considerados injustos. La investigación se realizó en nueve escuelas de tres centros urbanos de la Argentina: ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Rosario. En cada establecimiento se aplicó una encuesta, se hicieron entrevistas con estudiantes y docentes, se realizaron observaciones de campo y se recogieron como fuentes primarias y secundarias materiales institucionales. El estudio es parte de una investigación más amplia que incluye un corpus documental conformado por doscientos setenta encuestas aplicadas a estudiantes del anteúltimo año del secundario (cuarto o quinto año de acuerdo a la jurisdicción) en seis escuelas secundarias (cuatro establecimientos de la Provincia de Buenos Aires, tres instituciones en la Ciudad de Buenos Aires y dos en Rosario) y entrevistas con estudiantes, docentes y directivos así como observaciones de marchas, reclamos y acciones protagonizadas por las y los jóvenes realizadas durante fines del año 2014 y comienzos de 2015<sup>1</sup>. Los casos fueron seleccionados por tratarse de escuelas singulares, es decir que sabiendo de antemano sus tradiciones divergentes así como el tipo de propuesta y de la comunidad conformada, elegimos instituciones cuyo estudio enriquece el análisis y las posibilidades

---

<sup>1</sup>El trabajo forma parte de la línea de investigación en el Proyecto PICTO 2012 UNIFE –ANPCyT Nro. 97 “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana” bajo la dirección de Myriam Southwell, que se inició en 2012 en el Área Educación de la Flacso Argentina y la Universidad Pedagógica Provincial (Provincia de Buenos Aires). Asimismo el autor participa del PICT 2012-2751 “Juventud, política y nación: Un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común”, ANPCyT, dirigido por Miriam Kriger. El trabajo de campo en Rosario fue realizado por integrantes del Seminario “**Juventudes y Políticas de juventud**” de la Facultad de Ciencia política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario coordinado por Diego Beretta y contó con la participación de Fernando Laredo, Romina Trinchieri, Verónica Crescini, Magda Bergami y Victoria Estévez. En la Ciudad de Buenos Aires Catalina González del Cerro y Estefanía Otero colaboraron con la aplicación de las encuestas y realización de entrevistas.

de comparar qué ocurre en espacios distintos (McLeod y Yates, 2006). Así las escuelas seleccionadas para el trabajo de campo difieren en la composición de su matrícula, tradiciones, perfil de los docentes, modalidad y características de su propuesta, por lo que la intención no es establecer una comparación entre ellas sino poder generar reflexiones más amplias a partir del estudio de dichos modelos<sup>2</sup>.

Los resultados sugieren que a la par de políticas que promueven nuevas dinámicas de convivencia escolar persisten formas de regulación de los estudiantes, en particular de sus prácticas políticas, que implican la consolidación de nuevas desigualdades. Asimismo, da cuenta de diferentes experiencias estudiantiles en función de las normas vigentes y su grado de participación en la construcción de las mismas.

### **Apuntes para estudiar los procesos de convivencia escolar.**

En Argentina en los últimos años la *convivencia escolar* se convirtió en una cuestión socialmente problematizada, cobrando centralidad en el diseño de las políticas educativas. Es plausible afirmar que uno de los aspectos donde encontramos mayores intentos de transformación en el nivel medio –sin que esto implique necesariamente un cambio en los modos de hacer de los actores escolares– refiere a la regulación de las interacciones escolares, a partir del intento por desplegar políticas orientadas a modificar el modo en el que se concibe la “disciplina”<sup>3</sup>. En ese entramado legislativo institucional se pueden leer las respuestas o iniciativas del Estado en función de determinadas demandas sociales y/o decisiones sobre el direccionamiento de las políticas (Fuentes y Nuñez, 2015).

En términos normativos, las políticas de convivencia aparecen así nombradas en la Ley de Educación Nacional de 2006 y en las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente que hacen referencia a la necesidad de fomentar la participación de las y los estudiantes y a la consolidación de una cultura democrática en las escuelas. También se propone revisar la

---

<sup>2</sup> En la CABA se escogieron una escuela dependiente de la Universidad, un ex nacional ubicado en una zona de alto poder adquisitivo, pero donde la mayoría de la matrícula proviene de una villa miseria cercana y una EMEM -instituciones creadas a comienzos de los noventa en zonas con menor cobertura de la matrícula y con modificaciones en sus propuestas respecto de las escuelas tradicionales-. Por su parte, en Rosario también se eligió una escuela dependiente de la universidad y una institución de gestión privada que atiende a jóvenes de sectores populares y se ubica en un barrio en la entrada de la ciudad.

<sup>3</sup> Estas políticas tienen su antecedente en la Argentina en los años ochenta, con los primeros intentos por incorporar nuevas perspectivas, principalmente en jurisdicciones como Río Negro en el sur del país y más tarde la Ciudad de Buenos Aires en relación a la convivencia democrática y la resolución de conflictos a través de “consejos de convivencia”.

idea de autoridad, donde la misma permita sostener las responsabilidades diferenciadas según el rol de cada cual, pero corrida desde el lugar de la imposición y el monopolio de la verdad. En el año 2013 el Congreso Nacional sanciona la Ley N°. 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las institucionales educativas, buscando potenciar las iniciativas jurisdiccionales sobre el tema y aportando, desde una perspectiva centralizada, una respuesta a la demanda emergida de diferentes voces del sistema educativo frente a la percepción del incremento de situaciones de violencia en el ámbito escolar (Fridman y Nuñez, 2015). Más recientemente las normativas fueron adecuándose, aunque muchas veces sin la necesaria reflexión o incorporando de manera acrítica nociones extendidas en la sociedad como la de bullying. El caso paradigmático es la sanción en 2015 de la Ley de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires que prevé la continuidad de proyectos orientados a la convivencia escolar, pero que muchos actores y los medios de prensa anuncian como ley antibullying<sup>4</sup>.

Por su parte, y a la par del desarrollo de las políticas señaladas, las investigaciones comenzaron a prestar mayor atención a los procesos de convivencia escolar. Entre otros, existe estudios sobre las pautas que regulan los Acuerdos de Convivencia Escolar y los actores comprendidos por las mismas (Dussel, 2005), la presencia de temáticas como los derechos humanos, el respeto, los intentos por contemplar las situaciones de discriminación (Litichever, 2010) o la conceptualización sobre el conflicto y las diferencias entre los tipos de reglamentos de convivencia de acuerdo a las cuestiones que regulan (Litichever et al, 2008), las diferencias en la manera de concebir la sanción (Litichever, 2014) o las tensiones entre la urgencia de resolución y los tiempos en reunir espacios como los Consejos de Convivencia Escolar, que se convierten en espacios donde los estudiantes ya están “sentenciados” (Paulín, 2002).

Más recientemente, una línea de aproximación innovadora explora estas cuestiones desde el interrogante por la conflictividad y las interacciones inter e intrageneracionales. En esta perspectiva se encuentra la investigación de Pablo Di Leo (2011), quien muestra que los sentidos sobre las violencias entre compañeros se asocian al “mirar mal” como la expresión más presente cotidianamente de episodios de violencia y estudios que

---

<sup>4</sup> A modo de ejemplo ver: [http://www.clarin.com/sociedad/bullying-ley-provincia-convivencia\\_0\\_1391260934.html](http://www.clarin.com/sociedad/bullying-ley-provincia-convivencia_0_1391260934.html) o <http://www.infobae.com/2015/07/10/1740804-por-ley-todas-las-escuelas-bonaerenses-deberan-tener-un-reglamento-antibullying>

observan las situaciones conflictivas, enemistades, peleas así como la importancia de la búsqueda de reconocimiento y respeto en las relaciones de interacción (Paulín y Tomasini, 2014). En otros estudios se señala que, a pesar de los marcos normativos que amplían el reconocimiento de derechos, las instituciones educativas de nivel medio aún no desarrollan una respuesta coherente frente a las dificultades y sobre todo a los procesos de discriminación y estigmatización que padecen jóvenes gays en sus escuelas (Molina y Maldonado, 2011). En sintonía con estos abordajes, Litichever (2014) destaca que cuando aparecen conflictos o peleas entre compañeros las causas se concentran en mucha mayor medida en problemas en las relaciones interpersonales, *en el encuentro*, más que en las *diferencias* que puedan tener con los otros. Muchos de estas investigaciones constatan la persistencia de lo que Kessler (2004) denominó, a comienzos del nuevo milenio, escolaridad de baja intensidad, caracterizada por el desenganche de las actividades escolares; condición que adquiere dos formas, el disciplinado en el que la actitud ausente no genera problemas de convivencia y uno más conflictivo, representado por los *barderos*.

Otro aspecto que quisiéramos enfatizar es el contexto en el que tienen lugar estas políticas. Entendemos que el interrogante sobre la supuesta o real crisis de la autoridad se vincula a transformaciones culturales más amplias como el descentramiento del saber que supone, de manera concomitante un descentramiento del lugar del adulto (Martín Barbero, 2008). La diseminación del conocimiento a la vez que deslocaliza el saber en relación con el espacio escolar implica que la edad ya no funcione como diferencial de acceso al conocimiento, y por extensión al respeto a la autoridad. Martuccelli (2009) ubica en la complejidad de las relaciones intergeneracionales uno de los diagnósticos que ayuda a leer su declive en el ámbito escolar.

En este trabajo enfocamos el análisis desde un abordaje que se interroga por los cambios en los procesos de convivencia y su vinculación con transformaciones culturales más amplias. La expansión de la cultura juvenil, la emergencia de otras formas de consumo, el ingreso masivo al espacio escolar de jóvenes de diferentes sectores sociales introduce una dinámica a la escolarización muy diferente a la que recibían las generaciones precedentes. Este punto se vincula centralmente con la regulación de las interacciones escolares. Las formas de regulación tradicionales se ven rebasadas en este escenario, debido fundamentalmente a transformaciones culturales que desafían la misma lógica regulatoria que anteriormente las validaba. Si años atrás el control de las emociones de los estudiantes podía basarse en la intención de “preparar”

(los) para las exigencias del mundo del trabajo hoy pareciera perder legitimidad. Más bien al contrario, se incrementa el contraste entre las habilidades que las y los jóvenes ponen en juego en sus interacciones con los nuevos medios -de mayor intensidad emocional y respuesta corporal- y las que propone la escuela donde prima la moderación de los aspectos emocionales y el control corporal (Dussel y Quevedo, 2010). Esto se manifiesta, entre otras cuestiones, en las tensiones que se despliegan en las instituciones educativas ante el Programa Conectar Igualdad que dio lugar a tensiones, posturas y expectativas ante las netbooks así como a diferentes usos y percepciones del bien tanto por parte de jóvenes como de adultos (Welschinger, 2016).

En segundo lugar, y de manera concomitante al punto anterior, el proceso de dislocación entre jóvenes y escuelas implica una tensión entre la sociabilidad juvenil del tiempo presente –percibido como inmediato y cercano que contrasta con la temporalidad ordenadora de manera secuencias de la escuela (Nuñez, 2013). Estos modos digitales de experimentar la temporalidad en detrimento de una concepción mecánica o analógica que implica una manera lineal de pensar el tiempo –tal como lo hacen las instituciones escolares- (Feixa, 2003). Estos procesos repercuten en la escuela secundaria, dando lugar a otras formas de vivir la temporalidad que, a nuestro entender, contribuyen a la aparición de otros sentidos sobre la escuela que compiten con aquellos que la institución busca sostener, ampliándose aquí también las distancias entre aspectos regulables y otros que no. Los tan mentados conflictos que surgen en las redes sociales como Facebook que luego se trasladan al espacio escolar (Welschinger, 2016) y las representaciones de docentes y estudiantes sobre los videojuegos donde los jóvenes también forman parte de sus núcleos de significación identificándolos como algo peligroso y asociado al vicio (Piracón, 2015). El punto que queremos resaltar es que la temporalidad que adquiere la sociabilidad juvenil, la posibilidad de acceder a novedades y rumores o conectarse de manera instantánea a las conversaciones con amigos y compañeros (Urresti, Linne y Basile, 2015) cobran centralidad en un ámbito como la escuela secundaria, que se transforma más y más en un espacio valorado por la posibilidad de encontrarse con otros, de mostrarse, donde aprender, disfrutar pero también como ámbito donde emergen ese conjunto de humillaciones cotidianas que Charlot (2004) denominó incivildades. Las mismas tienen lugar en un tiempo real, un presente que la administración burocrática de la disciplina no alcanza a lidiar ante el carácter de inmediatez e instantaneidad que organiza la sociabilidad juvenil las secuencias y temporalidades educativas quedan añejas.

## **La convivencia en acción: percepción de injusticias y situaciones de discriminación**

En una investigación que realizamos desde el Área Educación de FLACSO entre 2006 y 2009 constatamos ya no diferencias entre clases sociales o segmentos sino aquello que la literatura denominó un proceso de fragmentación educativa (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Sin embargo, y aún coincidiendo en gran parte con este diagnóstico, encontrábamos que era preciso describir con mayor precisión qué características asumían las líneas de diferenciación entre escuelas. Una de las cuestiones que más nos llamó la atención fue que la presencia de experiencias desiguales entre instituciones que reciben jóvenes de un perfil socio-económico, consecuencia posiblemente de los modos de distribución de la matrícula escolar, se topaba con la configuración de diferentes tipos de comunidades educativas en cada establecimiento.

Efectivamente, en el sistema educativo es posible apreciar aquello que Kessler (2014) denominó “tendencias contrapuestas” en su estudio sobre la desigualdad en la Argentina y que, en el caso de la educación, se expresan en un incremento tanto de presupuestos como de la cobertura educativa a la vez que perduran desigualdades relacionadas con la calidad, la cantidad de días y horas de clase, en los sueldos docentes (de acuerdo a las jurisdicciones) y en el presupuesto que cada provincia destina a las políticas educativas<sup>5</sup>. Asimismo, es plausible señalar otro fenómeno a partir del trabajo de campo realizado para esta investigación. Nos referimos a la presencia de desigualdades horizontales, debidas a los intentos de diferenciación entre las instituciones que reciben jóvenes de un perfil socio-económico similar, por lo que en las páginas que siguen intentamos desentrañar los términos que estructuran la pertenencia a las mismas y, a través de ellas, los aprendizajes y las posibilidades en la experiencia escolar de las nuevas generaciones (Núñez y Litichever, 2016). De manera concomitante, la búsqueda por ser parte de cada comunidad implicaba para los jóvenes transitar una experiencia con mayores o menores grados de gratificación.

Efectivamente, cada comunidad educativa busca promover actitudes y disposiciones que priorizan aspectos distintos ante la “vida en común”, y, de este modo, producen

---

<sup>5</sup> Esto se debe no sólo a que la Argentina, en tanto país federal, cada provincia cuenta con sus autoridades electas sino que en diferentes etapas se transfirieron los servicios educativos (durante la última dictadura el nivel primario y en los años noventa el secundario y la formación docente a partir de la sanción de la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario (núm. 24 049/1991)

experiencias escolares diferentes de acuerdo a los sectores sociales que estudian allí. En esa investigación, junto a Lucía Litichever, agrupamos las escuelas en cuatro tipos de comunidades educativas: las endogámicas, las que tiene un énfasis en la formación ciudadana, las desgranadas y las conexas<sup>6</sup>. El primer tipo de comunidades se caracterizan por conformar un ambiente cerrado, protegido y altamente valorizado por los sujetos que asisten a ellas. Por lo general, cuentan con mecanismos de selección que regulan el cupo: mediante exámenes, la alta exigencia, el derecho de admisión, o el valor de la cuota. En las escuelas de formación para la ciudadanía, prevalece una preocupación por desarrollar una formación crítica y de compromiso con la sociedad, que establece sólidos vínculos con el conjunto social. Se trata de instituciones de larga trayectoria, algunas de ellas han sido fundadas a fines del siglo XIX, otras a principios o mediados del XX. El tercer tipo de comunidades, que denominamos desgranadas, predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinado tipo de jóvenes, cobrando la forma de relatos útiles para justificar la existencia de mecanismos informales de exclusión. Este tipo de comunidades les ofrece a los jóvenes una experiencia educativa incierta: si bien conocen cuándo inician su escolarización secundaria no saben bien cuándo finaliza ya que a lo largo de los años se desprenden múltiples trayectorias divergentes. Por último, otro conjunto de instituciones, que denominamos comunidades conexas, buscan generar herramientas que permitan revertir las desigualdades sociales del contexto en el que se encuentran. El espacio escolar, al poder ser apropiado genera un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad en los alumnos, y logra disminuir, según lo argumentan los actores escolares, considerablemente los niveles de violencia que caracterizarían al entorno. En estos casos, la idea de comunidad refiere a un tipo de comunidad incluyente, en la cual el respeto es el eje que vertebra las relaciones entre los diferentes actores.

Las diferencias entre instituciones se plasman en sus estilos, los modos de organizar el conocimiento, las dinámicas, temporalidad así como en los aspectos que regulan, la presencia de instancias de representación de los estudiantes, entre otras cuestiones. Para este trabajo retomaremos dicha tipología a fin de agrupar las nueve instituciones consideradas de acuerdo al cuadro que presentamos, aunque no contamos con ninguna que pueda ser caracterizada como “endogámica”. Este ejercicio nos permite prestar

---

<sup>6</sup> Más allá de los ejemplos concretos consideramos que en muchas instituciones conviven diversas características; de acuerdo al énfasis que se le otorgue a cada una de ellas prevalecerá un tipo de comunidad. En este trabajo nos enfocaremos al análisis de las dimensiones señaladas sin por eso dejar de reconocer que existen otros aspectos de la vida escolar que pudieran ser relevantes.

atención al comportamiento en cada tipo de institución los tres aspectos ya mencionados: la presencia y regulación de instancias de participación de los estudiantes, percepción de situaciones injustas y el tipo de demandas que emergen.

**Cuadro 1**

Escuelas de “formación para la ciudadanía”	Escuelas “conexas”	Escuelas “desgranadas”
Ex Nacional GBA, Escuela Universitaria Rosario, Escuela Universitaria CABA	EMEM CABA, Ex Nacional Interior PBA, Ex Nacional CABA, Escuela Bachiller Rosario	Escuela Técnica PBA, Escuela Bachiller GBA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Histórica presencia de CE</li> <li>▪ Reglamentos tradicionales que incorporar referencias a los derechos de los estudiantes</li> <li>▪ Mayor importancia de instancias como Consejos de Aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CE de menor presencia, en algunos casos elección de delegados</li> <li>▪ Acuerdos Institucionales de Convivencia elaborados con participación de los estudiantes</li> <li>▪ Asambleas y Jornadas de Convivencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sin Centro de Estudiantes, en algunos casos elección de delegados</li> <li>▪ Acuerdos Institucionales de Convivencia que enfatizan en temores y hábitos de conducta (cumplimiento de los horarios) y vestimenta</li> </ul>

En relación al primer aspecto, la situación en las nueve instituciones es marcadamente diferente, cuestión que posiblemente se deba a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Los establecimientos donde existen instancias de representación de los alumnos como los Centros de Estudiantes son de las agrupadas bajo “formación para la ciudadanía”. Los tres cuentan con una extensa tradición de organización estudiantil y el Centro de Estudiantes es parte sustancial del proyecto escolar, reconocido tanto por directivos y docentes como por muchos estudiantes. La referencia al espacio “Centro de Estudiantes” es permanente en los estudiantes; más allá de sus diferentes grados de involucramiento en las actividades que se organizan resulta plausible señalar la existencia de una percepción generalizadas de un clima escolar que posibilita la participación aparece como una dimensión clave de pertenencia institucional e integración<sup>7</sup>. Aún así, esto no implica, como veremos en otro apartado, la

<sup>7</sup>A modo de ejemplo cabe señalar que la mitad de los estudiantes encuestados en escuelas universitarias, agrupadas en el tipo “formación para la ciudadanía” respondieron haber participado en actividades del Centro de Estudiantes mientras que, para mencionar de manera comparativa con la única escuela de las



ausencia de conflictos intergeneracionales, debidas fundamentalmente al repertorio de acciones de protesta al que apelan los estudiantes y a los modos de entender la participación.

Asimismo, estas tres instituciones cuentan con Acuerdo de Convivencia Escolar, aunque pocos señalan haber participado en su elaboración. En estas escuelas también existen otras instancias de prevención de conflictos como los Consejos de Aula, que son valorados por los estudiantes y parecieran adquirir mayor importancia en la cotidianeidad escolar.

E: ¿Cómo funciona? ¿Al consejo de aula sólo se lo convoca cuando hay algún conflicto?

R: Cuando hay un alumno que tiene cierto conflicto o es conflictivo. Un alumno al azar del curso, o dos creo, el profesor que tuvo el problema o un profesor, el tutor del curso y el preceptor del curso. Y ahí se llega a un acuerdo. Es al azar. Se eligen alumnos al azar. Por lo general, se juntan para hablar sobre el tema, intentar llegar a un acuerdo entre todas las partes. Hasta ahora supe que son exitosos. (Entrevista a Estudiante Mujer, Ex Nacional GBA)

Estas instituciones suelen regirse por reglamentos más tradicionales en su confección y que suelen aplicarse desde hace algunos años, lo que lleva a que no siempre los estudiantes conozcan las normas. Esto da lugar a una heterogeneidad de Acuerdos aún en un mismo estilo institucional de establecimientos. Las dos escuelas dependientes de la universidad difieren notablemente, ya que la institución ubicada en Rosario se rige por una serie de reglamentos y normativas orientado más bien a la regulación de acuerdo a un modelo disciplinar tradicional mientras que la que se encuentra en CABA no sólo propone otro tipo de regulaciones y sanciones sino que hace hincapié en los derechos de los jóvenes (con referencias a un marco legal más amplio como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos del Niño y la ley 114, sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad de Bs. As.), el lugar del Centro de Estudiantes, la circulación de periódicos y dos apartados, uno de “Conductas Transgresoras de los Alumnos y otro que hace referencia a las de los Adultos” cuya enunciación apela a todos los actores escolares y combina aspectos tradicionales con otros más novedosos<sup>8</sup>. Esto posibilita la construcción de un

---

denominadas “conexas” que cuentan con este espacio, sólo el 17,6% de los que estudian en el Ex Nacional de CABA lo hacen.

<sup>8</sup> Entre otras transgresiones ambos apartados mencionan las siguientes: a) Causar agresiones físicas, verbales, escritas y/o de cualquier tipo y por cualquier medio a cualquiera de los integrantes de la Comunidad Educativa. b) Atacar, ofender o agraviar los símbolos patrios y las instituciones democráticas. c) Destruir o deteriorar las instalaciones y material de la comunidad educativa (moblaje, equipos, afiches, paredes y elementos de la Escuela). d) Fumar, ingerir bebidas alcohólicas, consumir drogas ilícitas o cualquier otro tipo de sustancias tóxicas, exhibirlas, promocionar su consumo y/o comercializarlas. e) Portar armas de cualquier tipo, incluso cuando éstas no estén en condiciones de ser utilizadas. Tampoco

marco común de justicia, que anuda a los sujetos y podría contribuir tanto a la construcción de un sentido de pertenencia de mayor arraigo a la institución como la confianza en cierta paridad en la participación (Fraser, 2010), sin por ello desconocer el lugar que jóvenes y adultos desempeñan en la institución.

El caso de la Escuelas Universitarias de Rosario es llamativo ya que, como veremos, las experiencias de los jóvenes se rigen por ocho reglamentos (Reglamento de Ingreso a Primer año de Educación Técnico Profesional de nivel Secundario, Reglamento de Ingreso Extensión Áulica Granadero Baigorria 2015, Reglamento de Evaluación, de Calificación y Promoción, Reglamento de Recursado, Reglamento de Determinación de Promedios, Régimen de Correlatividades para el Ciclo Básico de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario, Reglamento de Asistencia y Convivencia y el Reglamento de Vestimenta). Como es factible apreciar se trata de un numeroso marco regulatorio, no siempre del todo accesible para los jóvenes que pareciera requerir el manejo de información alto, ciertos grados de autonomía para enfrentar diferentes criterios de justicia ya no sólo de los diferentes profesores en sus materias (Dubet y Martuccelli, 2006) sino también en los Reglamentos. Por otra parte, si analizamos el Reglamento de Asistencia y Convivencia encontramos que en el capítulo 2, donde se aborda precisamente la convivencia, es más bien un cuerpo legal que estipula las diversas sanciones que van desde la acción reparadora, el apercibimiento o llamado de atención, las amonestaciones, la suspensión y la separación del establecimiento. Asimismo, el reglamento de vestimenta se encuadra dentro de aquellos que en otro trabajo denominamos tradicionales, ya que trata de reglamentos que aunque hayan renovado su estilo regulan las mismas conductas que la escuela disciplinó desde su conformación como la apariencia, la puntualidad y la higiene (Litichever et al, 2008).<sup>9</sup> Aún así, la incorporación de instancias de participación estudiantil parecieran otorgar a los jóvenes de mayor autonomía y grados de decisión en cuestiones

---

se permite la portación de réplicas de las mismas. (...) i) Promover y/o realizar discriminación religiosa, racial, ideológica, sexual o de cualquier otro tipo. j) Utilizar su influencia docente con fines de proselitismo político, religioso o para conseguir adhesiones para organizaciones, sindicatos o entidades de cualquier índole. k) Realizar acoso sexual. (...) q) Faltar el respeto, impedir el desarrollo y la Educación.

<sup>9</sup> A modo de ejemplo en el artículo 4 estipula: “No se permitirá el uso de los siguientes artículos durante el horario escolar: 4.1. Ropa o accesorios que contengan mensajes o imágenes que tiendan a ser ofensivas para la sensibilidad de las personas o perjudiciales al proceso educativo, tales como mensajes o imágenes racistas, sexistas, que promuevan el uso de sustancias adictivas, o que inciten a la violencia. 4.2. Ropa transparente; ropa muy escotada (pecho o espalda), camisetas sin mangas, ropa usada de tal forma que muestre la ropa interior. 4.3. Indumentaria que aluda a equipos deportivos de cualquier disciplina, argentinos o extranjeros. (...) 4.5. Artículos de cualquier tipo que cubran la cabeza, incluyendo, pero no limitados a sombreros, gorras o capuchas.

importantes como la infraestructura escolar, pero persisten regulaciones tradicionales de la estudiante quien desconoce algunos de los reglamentos y enfatiza en otros así como hace hincapié en la diferencia en el trato por parte de los profesores:

P: ¿En la escuela hay Reglamento o Acuerdo de Convivencia?

R: Hay un Consejo Asesor que discute cosas, no hay un Acuerdo de Convivencia, no estoy segura qué sería. El Consejo Asesor está conformado por dos estudiantes y dos suplentes, un padre, un exalumno, docentes y directivos. Asesora, no define. Trata temas como la cuestión edilicia. Realiza reuniones que tampoco resuelven demasiado. Se reúne cada quince días.

P: ¿Qué pasa si se le falta el respeto a un docente?

R: Te amonestan. También hay faltas de respeto de docentes a alumnos. Una vez el director le dijo a un alumno “aféitate y después hablamos” y eso no se sanciona. O nos dejan plantados cuando pedimos reuniones con los directivos. También hay mucho machismo por parte de los docentes, ya no hay tan pocas mujeres. Sobre la vestimenta, los hombres no pueden venir en musculosa y las chicas sí pero no pueden usar pollera corta porque “es provocador”. La escuela debería enseñar a no ver a las personas como objetos. Te hacen advertencias llamando a tu casa y si es reiterativo te pueden amonestar. (Entrevista Estudiante Mujer, Escuela Universitaria Rosario)

El segundo grupo de escuelas, las desgranadas, no suelen contar con Centro de Estudiantes. En una escuela de modalidad técnica, un grupo de jóvenes quiso organizarlo, pero tanto porque no lograron generar interés en sus compañeros como por la falta de apoyo de algunos directivos no pudieron conformarlo mientras que en la Escuela bachiller de GBA no funciona este tipo de instituciones, aunque sí eligieron delegados por curso. Asimismo, el Acuerdo de Convivencia del Bachiller Escuela Bachiller de Zona Oeste GBA es el único que incorpora en el documento una sanción específica<sup>10</sup>. En el Punto 4 señala que “*la circulación de panfletos partidarios está terminantemente prohibida dentro de la escuela.*” Esta medida pareciera ser manifiestamente contraria a la intención de propiciar la conformación de Centros de Estudiantes en las instituciones y sitúa a la “política” como cuestión que atañe a los adultos. La regulación explícita de las formas de participación política estudiantil no cuenta con el respaldo de una normativa específica ya que ni en el Reglamento General de Instituciones Educativas ni, en las Leyes y resoluciones específicas aparece dicha prohibición; aunque es un debate que se encuentra presente en la Argentina desde la transición democrática en relación al carácter más vinculado a partidos políticos y al tipo de actividades que realizan los CE (Enrique, 2010).

Por su parte, los Acuerdos de Convivencia representan más bien un compendio de normas a cumplir por parte de los estudiantes “*la vestimenta, el uso de gorrita, el uso de celular en clase, cumplir horario, no faltar al respeto ni a los profesores ni a los*

---

<sup>10</sup> En el caso de Campana, como señalamos anteriormente, sólo hace referencia a los horarios y vestimenta.

*alumnos. Y no me acuerdo...*” tal como enumera una estudiante que entrevistamos en la EscuelaBachiller GBA. Es decir que el esfuerzo se enfoca en la regulación de las cuestiones más tradicionales relacionadas con concepciones más clásicas sobre la disciplina escolar y la regulación de los cuerpos (Litichever et al, 2008).

Asimismo, los jóvenes en varias escuelas hicieron referencia a episodios menores de peleas o conflictos con compañeros, pero mientras que en otras instituciones la emergencia de estas situaciones lleva a una intervención preventiva por parte de los adultos en estos casos pareciera esperarse hasta último momento, en tanto se busca preservar el espacio escolar a partir de construir una diferencia entre lo que ocurre adentro y afuera de la escuela. El conflicto es visto como algo negativo, a evitar, y no como un factor que potencialmente podría ser integrador al proporcionar satisfacción, diversión y alivio y, así, dar reciprocidad a los vínculos, ayudar a cohesionar la vida social (Simmel, 2010). Esta bisagra se convierte, para los jóvenes, en ficticia ya que los conflictos se expresan en el escenario escolar como consecuencia de hechos que ocurren en otras facetas de su sociabilidad. Los conflictos no son de un lugar u otro sino que forman parte de sus experiencias y los diferentes circuitos por los que transitan, aunque pueden expresarse más en algún espacio. La distancia que la escuela construye sobre el territorio donde se ubica impide trabajar sobre estos aspectos. En la entrevista que presentamos aparece la asociación de conflicto con mirar o hablar mal, lo que lleva a una pelea que permite comprender la puesta en funcionamiento de una suerte de gradualidad en las sanciones. A la vez, llama la atención que estos conflictos siempre parecieran haber pasado en otro momento, estableciendo una distancia entre la actualidad y otra época más conflictiva.

P: ¿Cuáles crees que son los principales conflictos que hay acá en la escuela?

R: Los conflictos en la escuela son como los conflictos de afuera, se conocen todos acá y son de los barrios y dicen “Es que me habló mal”. Entonces, entran a la escuela y van subiendo la escalera y van mirando así para abajo a ver si viene el que les miró mal.

P: ¿Y traen son peleas del barrio?

R: Claro. Peleas del barrio y las traen para acá.

P: ¿Entre barrios?

R: Claro. O si se miran mal, por ahí no se conocen, de pronto vos hiciste así o estabas en otra cosa, “¿Qué mirás?”, te esperan a la salida y vos tenés que ir a...

P: ¿A pelearse?

R: Sí, a pelearse o salir corriendo, depende de lo que [¿?]

P: ¿Y los problemas cómo se resuelven en general? “Me miró mal”, ¿y después qué pasa? Se pelean, ¿y después qué hace la escuela?

R: Los suspenden. Depende del tamaño de la pelea, porque si es pelea de que se gritan y apenas hiciste así con el pelito, sí te suspenden. Si es pelea de que te cagaste a piñas y le salía sangre a una, te echan.

P: ¡Ah! Con sangre te echan.

R: Claro [Risas].

P: ¿Recordas algún conflicto reciente?

R: No, hace rato no se cagan a palos (Entrevista, mujer, Escuela Bachiller GBA)

Finalmente, las escuelas que agrupamos bajo la denominación “conexas” son la EMEM de la Ciudad de Buenos Aires, la escuela de gestión privada donde estudian jóvenes de sectores populares de la Rosario y dos ex nacionales, el ubicado en el interior de la Provincia de Buenos Aires y el que se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires. Como es factible apreciar son mayoría, y si bien no tenemos una respuesta definitiva para ello, entendemos que puede deberse a la pregnancia en los actores escolares de ciertos discursos más incluyentes sobre la población joven.

En todas las instituciones existen instancias como asambleas o jornadas de convivencia y los estudiantes se encuentran más involucrados en la elaboración de las normas, aún cuando la situación es diversa. De todas formas sí parece claro que existe, en estas escuelas, una predisposición mayor de parte de los adultos a generar vínculos de mayor cercanía con los estudiantes. En este sentido se inscriben dentro de las estrategias de personalización de los vínculos que otras investigaciones hallaron como rasgo de la experiencia escolar en la escuela media contemporánea (Ziegler y Nobile, 2015).

Por lo general, en estas escuelas los estudiantes participan de la confección de los Acuerdos de Convivencia Escolar y este involucramiento no sólo brinda un mayor sentido de pertenencia a la institución sino de apego y conocimiento de las normas. Asimismo, y a diferencia de las escuelas más tradicionales, en estos establecimientos suelen existir también acuerdos aúlicos (donde estudiantes y docentes establecen condiciones de cursada de cada materia, tanto en lo relativo a evaluaciones y presentación de trabajos como a posibilidades de tomar mate, escuchar música mientras trabajan en grupo o uso de teléfonos celulares) así como Asambleas y Jornadas de Convivencia.

Con cada profesor tenemos un acuerdo de convivencia nosotros. Por ejemplo, no se debe comer en clase, no se puede usar el celular en clase; si quiere hablar, levantar la mano, no hablar arriba de otro (Entrevista, varón, Ex Nacional Interior PBA)

Cada uno de estos ámbitos muestra la presencia de iniciativas desplegadas en las escuelas en pos de la construcción de instancias de diálogo, encuentro y circulación de la palabra entre todos los integrantes del espacio escolar. Ante muchas situaciones en sus escuelas los estudiantes demandan la intervención de los adultos, expresado a veces en las situaciones de discriminación así como en su rol de mediadores ante conflictos como la infraestructura escolar.

En relación a la participación estudiantil, si bien no en todas las escuelas cuentan con CE, las autoridades impulsan diferentes instancias de organización y la retórica participativa se encuentra presente en los documentos. Por ejemplo, en un Ex Nacional de la Provincia de Buenos Aires se plasma en el Acuerdo una perspectiva clara sobre la participación. En su AIC plantea la necesidad de *“estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe en tanto que participar es tomar decisiones”* (Pág. 1, Presentación) y en la institución se promovió la realización de una Jornada de Convivencia, en coordinación con el Centro de Estudiantes y delegados de curso, para trabajar sobre la redacción del documento. La organización de dicha Jornada era señalada por los estudiantes como un *logro* para ellos. En otras instituciones los estudiantes desplegaron acciones de protesta como la toma de la escuela así como jornadas de difusión de derechos sobre educación sexual y de las distintas formas de vivir el cuerpo y la sexualidad. De esta forma, observamos que en estas instituciones emergen también otras formas de ciudadanía que enfatizan en estos aspectos.

### **Percepciones sobre la justicia escolar: abusos de autoridad, infraestructura y discriminación**

El estudio de la justicia en la escuela puede explorarse, a grandes rasgos, de dos vías. Por un lado, el estudio de los procesos distributivos que tienen lugar en los establecimientos, considerando los criterios considerados para distribuir bienes escasos como becas escolares, viandas o aquellas considerados –en particular respecto de la distribución de bienes escasos como las becas escolares- así se explora en los principios de justicia distributiva que se aplican en dichas instituciones en relación a dos programas de becas estudiantiles. El segundo aspecto es el estudio de las percepciones de los jóvenes sobre las situaciones injustas en sus escuelas. ¿De qué modo conciben las personas jóvenes a la justicia en sus escuelas? ¿Cuáles son los principios legítimos, aceptados por los actores educativos, para considerar que una situación se resolvió de manera justa?

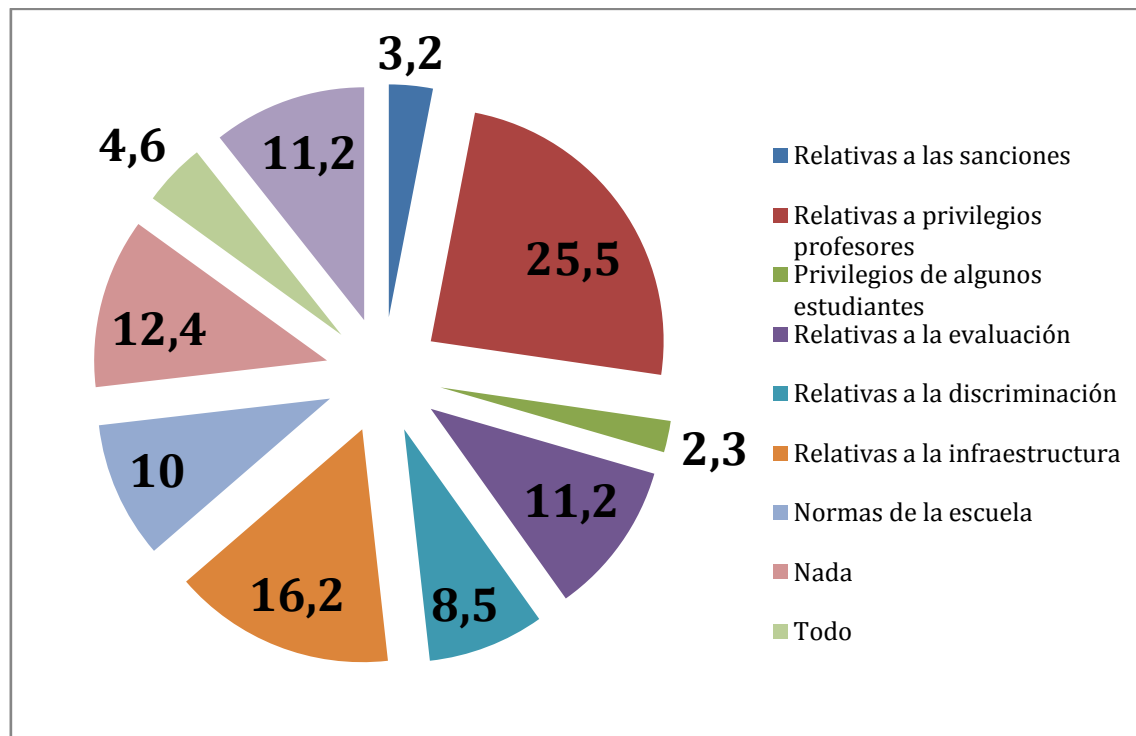
Es momento entonces de conocer las respuestas dadas por los jóvenes. En la encuesta que aplicamos les solicitamos que mencionaran todas las situaciones que les parecían injustas en sus escuelas<sup>11</sup>. Tal como se puede apreciar en el Cuadro 1 una cuarta parte de los estudiantes encuestados señalan que los “profesores no tratan a todos por

---

<sup>11</sup>La pregunta era: “¿Qué situaciones te parecen injustas en la escuela?”. Se trataba de una pregunta de respuesta espontánea, donde debían marcarse todas las opciones que la persona mencionara.

igual/hacen diferencias en el trato, son autoritario o abusan de su poder, tiene más privilegios que los alumnos o faltan mucho. Estos aspectos los agrupamos bajo la categoría injusticias “relativas a privilegios de los profesores” y, como veremos más adelante el cuadro 2, su señalamiento es transversal a las escuelas.

**Cuadro 1 Situaciones injustas en la escuela**



La diferencia es amplia respecto de la segunda cuestión que más preocupa a los jóvenes en sus escuelas: infraestructura escolar, aunque cabe destacar que este es un tema que ha logrado movilizar adhesiones. Efectivamente, durante el año que realizamos el trabajo de campo una de las instituciones (la Escuela Universitaria de Rosario) atravesaba un conjunto por las condiciones de la infraestructura escolar que motivaron la organización de asambleas, sentadas, cortes de calle y movilizaciones. Asimismo, en otras jurisdicciones también existieron demandas similares, en particular en la Ciudad de Buenos Aires con la toma de más de treinta establecimientos. Las respuestas que hicieron mención a la preocupación por la infraestructura recogieron más menciones en las escuelas de “formación para la ciudadanía” (17,9%) y las “desgranadas” (16%), pero sólo en las primeras esta percepción se articuló con la construcción de demandas, tal como mencionamos para el caso de la Escuela Universitaria en Rosario. Durante el

trabajo de campo les preguntamos a los jóvenes qué harían si existiera un problema de infraestructura en sus escuelas y fue precisamente en las instituciones de “formación para la ciudadanía”—un ex nacional en la zona norte del Gran Buenos Aires y dos escuelas dependientes de universidades nacionales (una en Rosario, la otra en Capital Federal- donde la opción “sentada/ manifestación” reunió el mayor número de menciones como mecanismo de acción ante hechos vinculados a las condiciones de la infraestructura escolar (56,7% de menciones en la primera institución y 30% en las otras dos). Posiblemente exista cierta pregnancia en las subjetividades juveniles de hechos trágicos que afectaron a un número considerable de jóvenes, debido a las fallas en la infraestructura, como el caso Cromagnon<sup>12</sup>. Aquí se produce una empatía con el hecho, una sensación de que les puede pasar algo similar que permite articular mayores adhesiones y que logra construir una definición amplia de la identidad política a partir de esa demanda, considerada “legítima” por amplios sectores (Scarfó y Enrique, 2010). Ahora bien, el reverso de esta construcción juvenil de la demanda por la infraestructura lo representan las tensiones intergeneracionales que estos episodios produjeron. Esto quiere decir que en las “escuelas de formación para la ciudadanía” también tiene lugar una suerte de jerarquización de la política que establece que quien participe dentro de los canales institucionales será considerado como *comprometido* mientras que aquellos que apelen a otro repertorio de acciones como tomar la escuela suelen ser definidos como transgresores y pasibles de sanción. En base a lo que fue posible observar durante el trabajo de campo, es posible observar que los estudiantes y los docentes asignan estos marcadores como un modo de construir las diferencias y reorganizar el espacio escolar. La tercera opción más mencionada por los estudiantes fue por la negativa. Un 12,4% de los encuestados destacó que “Nada” les parecía injusto. Aunque la evidencia no ha sido conclusiva al respecto es plausible plantear que podría expresar cierto agrado de los jóvenes por el hecho de atravesar la experiencia escolar —en muchos casos diferenciándose de sus familias— en la escuela. En este punto es posible hallar puntos en común con lo que mostraron otros trabajos en relación a cierta satisfacción de los estudiantes con lo que pasa en sus escuelas, incluso en momentos de extendida

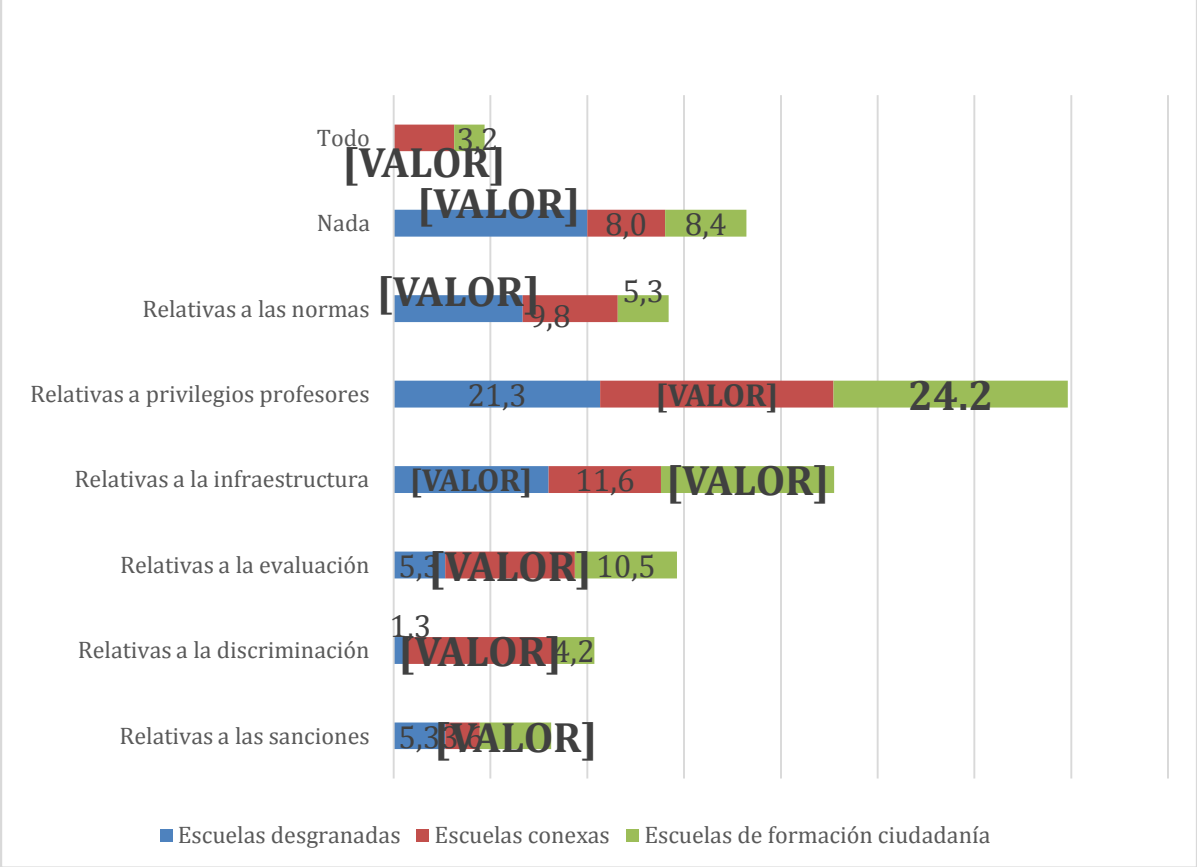
---

<sup>12</sup> En diciembre de 2004 un incendio en la discoteca República de Cromagnon mientras tocaba una banda rock provocó la muerte de 194 personas, en su mayoría jóvenes. La tragedia motivó una serie de movilizaciones en reclamo de justicia y colocó en la agenda la discusión las condiciones de infraestructura de distintos espacios, entre otros, los escolares. En algunas escuelas, particularmente de la Ciudad de Buenos Aires, fue una cuestión que motorizó los reclamos políticos de los alumnos, docentes y padres.



sensación de ausencia de sentido de la escolarización (Nuñez, 2015). Asimismo, y tal como destacó Barrington Moore (1989) en su clásico trabajo, el el sentimiento de injusticia surge al producirse un cambio brusco en las condiciones a las que los sujetos se habían acostumbrado y habituado a soportar. Aquí, a modo de hipótesis, sostenemos que en tanto se trata de trayectorias inaugurales muchos jóvenes no cuentan con un registro de condiciones con las cuales comparar, lo que podría implicar una disminución de las demandas o exigencias en la escuela o hacia las autoridades. Tal como ilustra el cuadro 2 el mayor porcentaje de menciones de esta opción se concentra en las escuelas que caracterizamos como “desgranadas” (20% frente a 8,4 y 8% de las de formación de ciudadanía y conexas respectivamente); precisamente donde emergen menos demandas por parte de los estudiantes.

**Cuadro 2 Situaciones injustas de acuerdo al tipo de institución**



A continuación encontramos dos aspectos que podríamos considerar clásicos entre las principales demandas de los estudiantes. Nos referimos a la evaluación y las normas escolares (horarios, vestimenta, uso de celulares, más concretamente aquellos aspectos que se encuentran especificados en los Acuerdos de Convivencia). Ambos concentran el 11,2% de las respuestas, aunque observamos algunas diferencias de acuerdo al tipo de

institución. Mientras el primer aspecto es más mencionado en escuelas de “formación de la ciudadanía” y “conexas” la percepción de normas injustas es mayor en las “desgranadas”(10,5%, 13,4% y 5,3% y 5,3%, 9,8% y 13,3% respectivamente); nuevamente el tipo de escuelas donde más énfasis se hace en aspectos disciplinarios tradicionales de regulación del cuerpo y hábitos y en las que menos instancias de participación cuentan los jóvenes. De allí que en el primer tipo de instituciones los jóvenes hagan referencia a las instancias de evaluación y la necesidad de lograr relaciones menos jerárquicas mientras que en las “desgranadas” prevale la denuncia a los malos tratos, en tanto estos abusos de poder son impugnados por los jóvenes a partir de poner en duda las características de quien ejerce la autoridad o mediante el cuestionamiento de la aplicación de las medidas disciplinarias por su arbitrariedad, de manera similar a lo que muestra Di Leo (2011)

R: ¿Situaciones de la escuela que me parezcan injustas? O sea, ¿dentro de la escuela, entre gente de la escuela? Puede ser, con el sistema este de evaluación que a veces...

P: ¿Qué situaciones te parecen injustas?

R: En la educación en general, depende de la jerarquía del profesor con el alumno. No hay nadie que sea mediador, tal vez el profesor te dice cualquier cosa y nadie lo vea. Debería haber alguien que mire las clases, que sea mediador. Porque es difícil decir cómo fueron las cosas. (Estudiante, varón, Ex Nacional GBA)

A veces la discriminación de alguna profesora, malos tratos a los alumnos, varias veces nos quejamos, te discriminan por nacionalidad o forma de vestir, o por sexualidad. Ya en 1ero pasó mucho y nosotros que estamos en 4to si nos quejamos. Los trataban como mulas, los mandaban a comprar cosas personales al kiosko. a alumnos, nada que ver. Firmamos un montón de cosas, y no pasó nada, sigue ahí la profe. Nos enteramos porque lo vivimos, yo la tuve un año y aguante, y de hecho me agarré con ella. Por alguna cosita ya te decía algo. Yo estaba haciendo la tarea y discutimos y me sacó. Hace quilombo al pedo. (Entrevista, varón, Bachiller GBA)

En definitiva, el estudio de las percepciones juveniles sobre las injusticias en sus escuelas permite observar que en cada tipo de institución tienen lugar arreglos organizacionales que distribuyen no sólo utilidades sino respeto, pertenencia y grados de participación. En estos arreglos están en juego diferenciales de poder que determinan el acceso a recursos. Los pares categoriales (Tilly, 2004) demarcan iguales y diferentes no sólo por razones etarias –adultos/jóvenes-profesores/estudiantes sino que jerarquiza posiciones entre los jóvenes en el espacio escolar de acuerdo al comportamiento más ajustado a las normas que cada tipo de escuela considera prioritarias.

### **Palabras finales**

Las respuestas dadas por los jóvenes iluminan algunos aspectos del modo en que las nuevas generaciones se vinculan con la vida en común. Dado el escenario que describimos, parecería necesario revisar las normas teniendo en cuenta dónde se

concentran la mayoría de los conflictos, para poder actuar preventivamente e intervenir sobre los mismos. La descripción de episodios de peleas entre jóvenes, más presentes en algunas instituciones que en otras, no deben leerse como que ocurren únicamente en ciertas escuelas. Precisamente el abordaje desde las formas de construcción de cada comunidad educativa y los estilos institucionales permite observar cuáles son los criterios de pertenencia, las cuestiones reguladas y los parámetros establecidos en cada una de ellas. Las políticas de promoción de la convivencia escolar y de la participación política juvenil, del mismo modo que favorecen el conocimiento de los derechos de los jóvenes, especifican modos correctos o esperados de comportamiento y, de esta forma, establecen aquellas conductas sancionables.

En definitiva, los jóvenes parecieran reapropiarse de las reglas de juego existentes en cada institución. Como parte de su formación política las internalizan y se comportan de acuerdo a ellas. En base a los hallazgos aquí presentados, es preciso reflexionar acerca del rol de los adultos en las instituciones educativas. La combinación de una percepción por parte de los jóvenes de sentirse cuidados y a gusto en la escuela con la discriminación que algunos padecen podría implicar que la misma se produzca más entre ellos que como consecuencia de acciones de los adultos. A lo largo del trabajo de campo encontremos que la percepción sobre las injusticias produce diferentes tipos de experiencias educativas.

## **Bibliografía**

- Barbero, J. M. (2008) "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En: TentiFanfani, E. *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Di Leo, P. (2011). "Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina". En *Persona y Sociedad*, Vol. XXV, 3, pp. 53-76. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Chile.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Dussel, I. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, n° 27, México DF. pp. 1109-1121.
- Enrique, I. & Scarfó, G. (2010) "*Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos*". *Revista Observatorio de Juventud*, 25, 29-40, marzo.
- Enrique, I. (2010) "El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989)". En: *Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*. UNSA, Salta.

- Fraser, N. (2010). "Injustice at intersecting scales: on social exclusion and the global poor", En *European Journal of Social Theory*, Sage publications, 13, 2010.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Kessler, G. (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Litichever, L. (2010) Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.-
- Litichever, L. (2014) De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. Kairos. Revista de Temas Sociales. Proyecto Culturas Juveniles. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 18 Nro 34. Noviembre 2014. ISSN 1514-9331. URL. <http://www.revistakairos.org>
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S. y Stagno, L. (2008) "Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media", en *Revista Última Década*, N° 28, julio, Valparaíso: CIDPA.
- Martuccelli, D. (2009) "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción". En *Revista DIVERSIA* N°1, CIDPA VALPARAÍSO, abril, pp. 99-128
- McLeod, J., & Yates, L. (2006). *Making modern lives. Subjectivity, schooling and social change*, New York, State University of New York Press.
- Molina, G. & Maldonado, M. (2011). "Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios". En: Milstein, D.; Clemente, A.; Dantas-Whitney, M.; Lucy Guerrero, A.; Higgins, M. Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos, IDES-Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Moore, B. (1989) *La injusticia. Bases sociales de la rebelión*, México: IIS/UNAM.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*, Buenos Aires, Ed. Aula Taller.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2014) Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja, Córdoba, Editorial Brujas.
- Piracón, J. (2015) "El lujo de aburrirlos". Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela, del diseño al aula. Tesis defendida en la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Flacso, septiembre.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid, Sequitur.
- Tiramonti, G. [comp.] (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Urresti, M.; Linne, J.; Basile, D. (2015). Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital. Colección Las Juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Welschinger, N. (2016) "*La llegada de las netbooks*". Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata, Tesis defendida en el Doctorado en Ciencias Sociales, UNLP, marzo 2016.